

作文能力の発達過程（2）：ひとりの児童の作品を中心として

著者	芦沢 節
雑誌名	ことばの研究
巻	2
ページ	273-287
発行年	1965-03-31
シリーズ	国立国語研究所論集 ； 2
URL	http://doi.org/10.15084/00001747

作文能力の発達過程 (2)

——ひとりの児童の作品を中心として——

芦 沢 節

はじめに

私はかつて「ことばの研究」(国立国語研究所論集 1) で、ひとりの児童Gの作文を中心に作文能力の発達過程を文章の構造の上から考察したことがある。報告の時期的な都合などから中学年までであったが、1年1学期の問題を多く含んだ作文から、いくつかの書く体験を通して、

- 1 文表現の上での文法的混乱・不整がほとんどなくなる
- 2 文章構成上、文相互の間に無関係なむだな混入文がなくなる
- 3 従来不得意だった、最後の結びが適切にできる
- 4 文と文との接続がたしかにできるようになり、種々な接続詞を使い分けて、与えられた文題のもとに、一応まとまった文章が書けるようになる

など、文章構造の上で、基礎的な力を習得することができるようになった過程を見てきた。進歩と後退を重ねながら、Gの文章の構造力は、中学年までに定着し、以後は、作文・詩・日記・創作と、幅広い書く活動を通して展開されている。

もっとも、Gは4年2学期末に、実験学校から地方都市のI校へ転じたから、その後の作文資料は実験学校のころと全く同じ条件のものではない。しかし、転校後も、諸作品を随時見せてもらえたので、Gのその後の作文能力の発達過程を見る資料は一応そろっている。(Gの母君もこの研究の目的を了解され、できるかぎりもとの形での資料を提供してくださった)

そこで、Gの中学年後期から小学校卒業までの作品を通して、Gの作文力がその後、どのようにのびたか、発達の著しい面は何かを、(1)に引き続いてみることにしたい。

中学年以降の発達

さつえい

() 内は筆者が補う

きょうすがじんじの下でさつえいをしていました。()大きなさつえいのでんきをおこすきかいをトラックにつんできました。()大きな長いぬバスにたくさん人がのっていました。ひょうばんの人でさつえいでうつす人ものっていました。ぼくはバスのそばにいったら六年生や中学生の人や一二三四五年生やまだ学校へいってない人はあっちへちよろちよろこ(っ)ちへちよろちよろすばやい子どもです。がぼくはバスのそばにいたのであぶないと思いました。一二三四五六年生や中学生はいぬバスのそばでサインしてサインして——とおんなの人がさわいでいました。さつえいのおじさんたちはいたをもってきてたててそのうえにいたのをのけてさつえいのきかいをそのうえにのけました。それはまるでんきのかさのようなつりがねのようなまるいものがよこり(に)なってそこのつりがねのようなきかいのよこちょうにしかりお(?)つりがね(の)のようなは(さ)つえいきをたてせんをつけてるようなきがしましたが、やがてくらくなると、トラックにつんでいたところにおじさんがきてきかいのスイッチをいせ(れ)るとちようどきかいのところに、えんとつがありました。そのえ(ん)とつからけま(む)りがば一となってけむりがでは(さ)つえいきのでんきのたまが二つともば一とそこらをてりました。だけど、きかいがこわれてさつえいを取りやめにしました。

これはGの2年2学期初めの自由題の作文である。自由に題材を選んで、焦点を決めて書いたためか、無意味な挿入文のあった、この前後の課題作文と比べると、構成的である。

文法上の欠陥、語彙の貧困などが目立つが、撮影隊やそれを取りまく群集のようす、機械の故障で撮影中止になったことなど、この時期の児童作文としては、克明に書こうとしている態度がみられる。「きのうさつえいをしていました。たくさん人がみていました。さつえいがはじまりましたが、きかいがこしょうしたので、さつえいはやめになりました」のような平板なもので終るのがふつうで、場面や情景を詳しく書こうとしたGの作文は、たとえ、文法的な不備な点(複雑な内容を一気に述べようとすると、文構造が複雑になるので、文法的に主述の照応の不整な文になりやすい)があっても、むしろよい作文として発展する可能性も持っているといえよう。

次に、6年の自由題の作文を引用しよう。

見付天神裸祭(り)

今日は裸祭(り)だ。学校の授業はたった三科目だけ受けて、そうじ無し。この裸祭(り)は、こしみのをつけて、あとはパンツかふんどしだけだ。なんでも日本で一つしかないとか……はっきりはわからない。(中略)僕は、学校から帰ると、すぐ母に用事をいつけられた。本通りに出ると、露店が列をなしている。それぞれの店先には必

ず人がたくさん集っている。黒山の人だかり。また、歩行者も多くて、自転車で通るのはやっかいだ。(中略) 歩いた方が、速いように思われる。

露店商人は声をからして、同じ事を何かいも言っでは宣伝している。ずいぶんのどがつかれるだろう。(中略) いちばん僕の注意をひいたのははつかねずみだった。これは、小さい子の大人気を拍(博)していた。大人の人も興味ありげに、じっと見つめている。この小動物が、たいこの両面の皮をはがしたようなまるい物に乗って、それをクルクルまわしているところは、なんともいえない、かわいらしさだ。しかし、僕は、このねずみを買っていった人を見かけない。

夜も祭(り)に行ってみた。ポケットに僕の全財産をおしこめて、コンクリート道路の天神様のぼり口で、宮本子供連というのにぶつかった。大人も子どももまじっている。皆、腰にこしみのをつけていた。お宮の方へ行っても、こういう裸祭町別子供連というものにあった。(中略)

それから本通りにでて、瀬戸物屋で、紅色のダルマ貯金箱を買って家へ帰ってから、残りのお金を、ぜんぶそのダルマ貯金箱へほうりこんだ。いっぱいになるゆめをみながら。

両作品とも自由題、前者は映画の撮影、後者はお祭り、ともに、Gが興味をもって対象を見ているという点で共通している。しかし、この両作品の間には、顕著な発達現象がみられる。

前稿でみた、主題や構想に関する文章の構造的な発達現象は、Gに限らず、小学生の作文能力の発達過程で、人により、時期や程度の差があっても、共通の徴候として認められる。Gの高学年の一連の作品にそれらがみられることは当然であるが、さらに一種の文体的な特徴があることがわかる。

(1) 用語が豊富で、多様な使い方をしている。

2年の「さつえい」では、語彙力もまだ乏しく表現対象への適切な用語が不明なままに、

撮影機→さつえいのきかい 大きなさつえいのでんきをおこすきかい

まるいでんきのかさのようなつりがねのようなまるいもの<その形状>

撮影関係者→さつえいのおじさん<カメラマン>

さつえいでうつす人<出演者>

群集→小学校一二三四五六年生

など、素朴な既有的語をそのまま使い、使用法もいたって幼稚だ。群集を、小学生、中学生、女の人、学校にいていない子と分け、さらに小学生を1～6年生に細分しようとしたところ、観察力、表現意欲は鋭く豊かだが、用語力が伴わないという修辞上の不備が目立つ。比べて、裸祭りの方では、露店、群集の情景

や様子、それを見ているGの感想などを表現するに適切な語が選択使用されている。語の適切な選択・使用は量的にも質的にも、学年が進むにつれて自然に発達するが、高学年のGの作文は、この点で著しいものがある。それは、一つは、Gが中学年から読書好きとなったこと、(読書ノートや読書調査結果。実験学校・I校で図書委員や部長になっている。実験学校では、3年から強制しないで任意に読書ノートをつけさせたが、配布したノートに熱心に読後感を記入し自発的に2冊めを要求したのもGであった。読書の影響からか、漢字の読み書きテストでは、いつも学級のトップであった。語彙力も高い。) 実験学校時代の読書ノートや転校後の日記を通して、かなり質の高い書物を読んでいることが影響していると思われる。時に、成人を感じさせるGの用語の多様性、読書語彙の多いことは、Gの作品の一つの特徴になっている。

漢語、複合語、比喩などを適当に選択して使用する力が同学年の児童一般より高い。この用語が豊富であることは、それぞれの語がもっている既成概念やイメージが豊富になるということで、そのために、情景や心理や説明などが、具体的にくだいて述べられなくても、その用語によってある程度代弁される。群集の様子など「列をなしている」「黒山の人だかり」のように、既成の比喩をかりると、通にはいっぱいの人が出ていて、いっせいに行進でもするように歩いていました。

店の前には、何をしているのか見えないほどおおぜいの人が立ち止って見ていました。のような具体的描写に比べて端的に簡潔に表わすことができ、したがって、文は傾向的に短くなる。

(2) 文が短い

一般の小学生の文や、Gの低・中学年ごろの作文と比べると、文が短くなっている。(詩・日記など特殊なものは除き、たとえば1文平均字数が、5年28.2字——「浜松社会見学」、6年24.5字——「見付天神裸祭」24.1字——「友だち」となっている。後注参照)

その短い文も、ある種の小学生作文にみられる、短い、単純な紋切り型の主語＋述語形式の文を反復的に積み重ねるというのではなく、適当に長文も加えてある。しかも、文と文との接続の上で、時に主語など思い切り省略した短い文を効果的に続けて、軽快な、きびきびした調子の文章にしていることである。

(3) 文末の形式に変化がある

小学生の作文に多い、文末の形式が類型的で変化に乏しいのに比べ、文末に適当な変化があって、文章に一種の調子と味がある。いわゆる小学生の作文というより、文章を書きなれている成人の筆を感じさせる。この文末に変化があるとい

うことは、前の(1)(2)の特徴と連関がある。用語の特殊性によって文が短くなる。短い文の積み重ねでは、文章が単調になるので、文末形式の変化ということが、自然に生ずるのではなかろうか。また、短い文型をとることは、筆者の表現意図が直接に出ることにもなる。既成の漢語・複合語や比喩を使うことによって、表現しようとする意味内容は一応あらわすことができる。しかしさらに、筆者がその語句をより個性的に、より効果的に使用するためには、情況や動作の進行・継続を表わす「ている形」を使うとか、体言止めで簡潔に表わし、余韻余情をもたせるとか、用言の終止形をそのままむきだしの形で使って変化をつけるとか、筆者の推量や判断、希望を文末にはっきり示すとか、文末形式に変化をつけて文のスタイルや調子に特殊性や個性をだすようにするのはなかろうか。会話をまじえたり、場面や情景を具体的にくわしく叙述・描写すれば、文末の形式はそれにかくれて、それほど目立たない存在となる。短詩形の俳句や和歌が、散文以上に切字とか、助字の用法、句の結びを大切にすると共通するものがあるのではないかと思われる。

一方、文末形式は、書き手の表現意図によって規定されるものでもある。対象への観察・認識・判断・思考等が広く深くなるにつれて、それを表現しようとする意図も分化し深化する。したがって表現意図に即して文末形式もおのずから分化し、多くなるということも考えられる。これは、修辞上の技巧というよりは、むしろ、児童の心理や思考の発達に根ざす内面的なものであろうが、このような両面から文末の形式が多様になる原因が考えられる。

このように考えると、用語、文の長さ、連接、文末形式の変化という一連の発達現象がGの高学年の作文の一つの特徴をなしているとみることができる。そこで、文末形式という点からGの文章の発達過程をさぐってみることにする。

文末形式からみた6年間の作文

Gの1年～6年の作品を、文末形式という観点から整理してみると、第1表のようになる。(会話の部分の文末は省略)

第1表によると、学年が進むにつれて、印象どおり文末形式が多様になっていることがわかる。高学年の作品は、低・中学年に比べて、詩・日記・創作など、種々のジャンルにわたっているが、中に、低・中学年時代の「友だち」や「遠足の作文」と共通する「浜松社会見学」や「友だち」もあり、また、「先生」では6年の末に、実験学校の児童と同様に、題名・所要時間など条件を同じにして書いてもらって回収した(他の諸テストとともに)ものもある。

第1表

学年・学期 文題 文数 文末形式	1—1	1—2	1—3	2—1	2—2	2—2	3—1	3—2
	ともだち	わたくしのうち	せんせい	ともだち	さつえい	わたくしのうち	友だち	わたくしのうち
	3	10	21	22	11	18	15	22
た形(過去の助動詞た・ま) した・でした	100% (3文)	80.0 (8)	42.9 (9)	90.9(20)	45.5 (5) ↓45.5 (5)	11.1 (2)	86.7(13)	
ている形			4.8 (1)	4.5 (1)		11.1 (2)	13.3 (2)	22.7 (5)
である形								
です形(ていねいの助動詞)		10.0 (1)	19.0 (4)	4.5 (1)	9.1 (1)	5.6 (1)		22.7 (5)
だ形(断定・指定の助動詞) (そうだ 伝聞)								
動詞の終止形								
形容詞の終止形								
ます形(ていねいの助動詞)		10.1 (1)	23.8 (5)			66.7(12)		40.9 (9)
ない・ん形(打消の助動詞) ません			9.5 (2)			5.6 (1)		9.1 (2)
う・よう形(未来の助動詞)								
らしい形(推量の助動詞)								
れる・さ(受身・可能の助) れる形(動詞)								
疑問(か?)形								
接続詞止め								
助詞止め								
体言止め								4.5 (1)

注1. Gの作文で使用した文末形式のみをあげた。(あらわれた形をそのままとった)

注2. ゴチックは常体の作文であることを示す。

注3. ↑は、ている形の過去形を示す。

全学年を通じ、総体的に、過去形の「た形」(ました形・でした形・た形—常体)が基調になっているが、低学年では、「ました形」が圧倒的に多く、全文(文類も少いが)「ました」で終始するものもある。これは、過去の経験をそのまま列挙羅列するためにとられる文末形式で、Gに限らず、低学年の作文に共通してみられる形式である。

1の1 ともだち

ぼくは(友だちと) げたかくしを しまし た。

げたかくしがおわって(友だちの家で水かけ遊びをし) みづを いれて やり まし た。

ぼくは(家へ帰り母に洗ってもらって)

3の1 友だち

今日ぼくが(学校へ来て、講堂へ行く道を歩いていたら、友だちが) ぼくを よび まし た。

ぼくが(声のする方をみたら) S君もいっしょで し た。

ぼくは(教室へ行く階段を) かけ 上 り ま

3-3	4-1	4-1	4-2	4-1	4-3	5-2	6-1	6-夏休み	6-2	6-2	6-3
先生	友だち	春の遠足 作文	秋の遠足 作文	創作マ グロとサケ	詩 (2編)	浜松社会 見	見付天神 祭	日記 (3編)	友だち	創作 出来事	先生
20	30	39	49	37	19(計)	49	31	35(計)	30	126	27
5.0 (1)	33.3(10)	89.8(35)	83.6(41)	56.8(21)	15.8 (3) ↓ 15.8 (3) 5.3 (1)	49.0(24) 18.2(4) 4.1 (2)	32.3(10) 16.5(2) 19.4 (6)	25.7 (9) ↓ 5.7(2) 5.7 (2)	60.0(18) ↓ 10.0 (3) 3.3 (1)	40.0(50) ↓ 7.1 (9) 7.1 (9) 2.4 (3)	22.2 (6) 14.8 (4)
75.0(15)	20.0 (6)	5.1 (2)		21.6 (8)							7.4 (2)
			8.2 (4)		21.1 (4)	4.1 (2)	16.1 (5)	2.9 (1)	10.0 (3)	10.3(13)	
			2.0 (1)		5.3 (1)	10.2 (5)		8.6 (3)			
						10.2 (5)		17.1 (6)	3.3 (1)	7.1 (9)	7.4 (2)
15.0 (3)	43.3(13)	5.1 (2)		8.1 (3)	5.3 (1)		3.2 (1)	5.7 (2)		4.7 (6)	37.0(10)
5.0 (1)				10.8 (4)	5.3 (1)		9.7 (3)			5.5 (7) 3.9 (5) 0.8 (1) 3.9 (5)	3.7 (1)
						6.1 (3)	3.2 (1)	2.9 (1)		0.8 (1)	3.7 (1)
							3.2 (1)	2.9 (1)		1.6 (2)	
					15.8 (3)		3.2 (1)	2.9 (1)	6.7 (2)	2.4 (3)	
	3.3 (1)				10.5 (2)	8.2 (4)	3.2 (1)	17.1 (6)	6.7 (2)	1.6 (2)	
										0.8 (1)	

ねました。()内は要約

した。

そして教室へ来たらず(急につかれたので)
こしをかけてしまいました。

そして(かばんを下してぞうり袋を)イ
スにかけました。(後略)

「ともだち」(1～3年)が、ほとんど「ました形」で終わっているのも、それらが友だちと遊んだり、行動したりした過去の経験を時間を追って、平面的に列挙する、あるいは、叙述描写することに終始しているからである。

家や家人、あるいは先生の紹介・説明という形をとる「私のうち」や「先生」では、過去形の「ました形」にかわって、判断辞の「です」や、具体的に描写叙述する用言のていねいな「ます」形が使われていることがわかる。このように、文題によって、また、書く構えによって、「ました形」のほか、「です・ま

す形」が、文末に新しく加わることはあっても、低学年で使用される文末形式は、過去の事実を叙述する「た形（ました・でした形）」、判断辞の「です形」、具体的描写のていねい表現の「ます形」、判断の否定表現の「ません形」の4種しか出ていない。そして、この使用法は、4年前期まで、ほとんど変化なく続けられている。

もっとも、自由題「さつえい」では、11文中、10文（90.9%）までが、「ました形」で、「です形」はわずかに1文であるが、次のような配列になっている。

（ ）内は筆者の要約

- 1 (きのう撮影を)していました。
- 2 (撮影機をトラックに)つんでいました。
- 3 (バスに撮影隊の人が)のっていました。
- 4 (出演者も)のっていました。
- 5 (バスのそばにたくさん人がいて、中に、 ちょろちょろしているのは、)すばやいこともです。
- 6 (バスのそばであぶない)とおもいました。
- 7 (サインしてと女の人が)さわいでいました。
- 8 (カメラマンが板の上に撮影機を)のけました。
- 9 (撮影準備にとりかかっていたが、機械には)えんとつがありました。
- 10 (スイッチを入れたのでランプがそこらを)てらしました。
- 11 (しかし、機械がこわれて撮影は)とりやめにしました。

この期のものとしては、比較的に対象を観察して書いており、同一の「ました形」でも、前半は、その行動が進行継続していることを示す「ている形」の過去形を使い、後半では、単なる過去形を使って、表現意図の使い分けがなされ、こどもの様子には、自分の判断も添えるなど、一進歩がみられるが、なお、場面展開の上でアクセントがなく、平板な印象を受けるのは、文末形式の類型化のためではなかろうか。

また、3年3学期の「先生」は、前稿でもみたように、それまでのGの作文としては、必要なところに適切な接続詞をいくつか使い分けて、先生を語ることに成功した作であったが、ここでも、20文中、です（15文 75%）、ます（4文 20%）ません（1文 5.0%）というように、三種の文末だけで、文末の類型化という点では、前と変らない。しかし「先生」が、文末の類型化にあまり抵抗を感じないで読めるのは、文初の方で、文と文の接続上、いくつかの接続詞をはじめ、接続の語を相当効果的に使い分けている、即ち、文と文の接続の上で、適当に変化を見せているからであろう。

- 1 K先生はおもしろい先生です。
- 2 毎日おもしろく（勉強するが、怒ると）こわいです。
- 3 先生は（お行儀がよいと早く）帰してくれたりします。
- 4 だから（ぼくは先生が）好きです。
- 5 だけど（先生は男の子とあまり）遊んでくれません。
- 6 それに（先生はタバコが）好きです。
- 7 勉強ちゅうでも（いつも）すっています。
- 8 でも（やっぱり先生は）好きです。

（中略）

- 16 図書の（Y先生）も好きです。
- 17 いつも（ぼくがほしい本をとっておいて）くれます。
- 18 それに（Y先生も、ほがらかな先生）だからです。

文初に変化があり、また、接続詞によっては、おのずから以下に続く文の表現意図・文型もきまってくる。（たとえば、順接か逆接かで）したがって、文初が、かなりまで文末の形を要求することができ、文末の形が前文と変った形をとる結果にもなる。しかも、このころから、Gの文は、以前の長文型から、徐々に短文型に移りつつある。文が短いと、文初その文に対するはたらきかけは長い文に対するより強く作用するのではなかろうか。したがって、同じ文末をとったとしても、文初の接続の語や連接上の意味連合によって、文初の方にアクセントが置かれ、読み手にとって、文末の類型化はさして気にならなくなるのではなかろうか。

しかも、「です」「ます」を多く使っているが、両者を適度にまじえて使うかたちになってきている。

4年前期の遠足の作文「村山貯水池」と4年後期の遠足の作文「遠足」とでは、文体が敬体から常体へ移るという大きな変化がある。しかし、過去の経験を叙述する遠足作文であったためか、文末形式の上では、過去形の「ました形」が「た形」に移ったというだけで、表現意図に即した文末の変化は見かけられない。しかし、4年の後期の詩になると、低・中学年前期にはみられなかった文末形式が現われ始める。

へとおし

ただ100ワットの電球だけで
さびしい部屋でやる仕事。
糸がなんと五千本もあるそうだ。
それをせっせと通していく。

根気づよい仕事だ。

100 ワットの電球もビームに

かけてあるだけで

まわりはうす暗い。

ただ二人の人がいるばかり。

あたりはシーンと静まりかえっているせいかな、けいに寒そうだ。

音といえば

(犬の名)

戸をひっかくふじのつめの音か

おさに糸を通す時、

カチャンと鳴るだけだ。

あんなにすわっているは

足がしびれるだろうな——

簡潔に印象的にそのものをずばりと表現する体言止め、伝聞「そうだ」に驚きをこめ、糸操りの作業は「ていく」の進行・継続形をとり、仕事の大切さを改めて確認（「だ」）し、「（しびれる）だろうな」と詠嘆・同情の気持をよせるなど、文末の形に変化が示され、表現意図の意味的分化が見出される。

それは、短詩形である詩が散文に比べて表現意図と文末がより密接な関係をもつこと、また常体を用いることによって表現意図がむきだしの形になることなどから詩という短い文型での表現を通して、文末形式に対する意識がついてきたからではなからうか。Gは4年後期から5年にかけて、いくつかの詩を作っている。詩を作ることは、表現意図を凝縮し、それにふさわしいことばを表出するように、ことばの感覚・リズムを散文以上にみがくことになる。詩作過程を通して文末形式の効果的な使用法を習得することができたと考えられる。

4年の遠足作文では、まだ過去形が多く(80%以上)、文末の種類も少なかったが、同種の作文5年の「浜松社会見学」(48文)では、見学という過去の経験が基調になっているから「た形」が中心になっているが、単なる過去の経験の記述でなく、労働状況を説明する部分は、それが進行継続をしている状況を示す「ている形」で、見学中に説明されたことは伝聞「そうだ」の形で、それらに対する自分の判断は、断定の「だ」や推量「らしい」の形で示すなど、Gのあたまの中で、見学旅行中におこった経験を整理し、再構成しようとする。そこに、表現意図の整理・分化にもとづく文末形式の変化がみられ、一躍、きびきびした報道スタイルの文章になっている。

●その次は二階建てで、そこはリードの打ち付け、最後の仕上げをやっていた。

検査室もあった。二階では打ちつけのリードの音を調べていた。変ったオルガンで

調べている。

- 第一の目的地、東海楽器株式会社に着いたのだ。
- 最初に見たのは、工員の出勤時間を調べるための電気時計。その次は木材切断室。
- 住居は立て穴式だが、ふつうの立て穴式より小さいそうだ。
- 魚類では鯛の骨が多いそうだ。人骨も発見されたいい。

ここではすでに、低学年的な文章のスタイルは見出されない。

6年の文章は次第にそうした傾向をたどっていく。

6年の「見付天神裸祭」は、前例でみたように、過去を基調としながら、進行・継続、判断・断定、否定、推量、などを示す、種々な文型をはじめ、文章に力動感を与える体言止め、叙述をいきいきさせる用言止め、余情余韻をもたせる助詞止めなど、場面・情景、筆者の心情などに即応させて多様な文末形式が用いられ、祭りの街を見て歩くという空間的・時間的な動きを手際よくまとめている。

Gは夏休みに日記をつけているが、6年の日記では、こうした文末使用の要領を自家のものとし切っている。

8月4日 月曜日 27°

今日は佐久間ダム見物に行く日。NさんS子おばさん、僕と三人で行った。六時ごろ起きて七時ごろ家を出発したのでとても眠い。S子おばさんなどはコクリコクリバスの中でやっていた。観光道路が、とても悪い。ほこりがものすごい。観光道路らしく道はばを広くしたりコンクリート道路にしたらどうだろう。ケースからカメラを出しておいたらホコリだらけになったので、ガーゼを上にかけておいたほど……佐久間ダムを見ておどろいたのは、横断する時の道のりが案外ながいこと。人間の力をつくづくと感じさせられた。工事で一人か二人位死んだだろう、かわいそうなことだ。

毎日10～15文程度の小文だが、7月22日から8月26日までその日の主要なことを要領よくまとめ、一つのGの日記スタイルをうちだしている。文章が短いかから、書こうとするエッセンスだけをとりあげる、表現意図が凝縮されるので、文末は多彩、しかも効果的に使用されている。?!……、挿入句用の()など種類の補助符号も多く使われている。日記を毎日書くことは、作文力を自然にのぼす有効な方法であるが、この日記をもとにして書いた東京の友(実験クラスの学友)を迎えた時の作品はみごとである。

(朝、宿題をやっている最中、友人から電話がかかってくる)

- 母が「Aちゃん、A君から電話よ!」と言って受話器を、母のそばへ寄って行った僕に渡してくれた。

受話器をもちながら時計を見ると、午前九時ごろだった。(受話器をうけとると、

Gの耳に東京のA君の声が聞え、A君はひとりでくるといふ。この4文はたたみ

かけるように「た」形を連用)僕はとびあがるほど喜んだ。顔が知らないまに笑い顔になってしまう。そして「駅で待ってるよ。さようなら。」と言って電話を切ろうとすると、なんだか、大人の人がしきりに「お願いします。お願いします。」と言っている。僕はなんだか、へんな、くすぐたい気持ちにおそわれた。(中略)

- ちやうど森町行のバスにのりあわせた。車型は古かったが内部はとてもきれいだった。特に座席など。僕がA君に「結こうきれいだろう。」というと、「そうでもないよ」とA君は言った。東京が負けないように。(後略)

ここでは倒置法など、修辞上の試みもみられる。さらに、6年の2学期(10月初旬)に書いた創作「出来事」では、文末の効果的使用はいっそう著しくなっている。

「出来事」は、裸祭りに買った赤いダルマの貯金箱を中心に、貯金箱にお金をいっぱい入れようと夢んでいる少年が、つぎつぎに起す事件を、少年の心理をなみぜにしながら、達者な筆で展開させた作品である。

「元来私は、お金が手に入ると天神裸祭の時、ある瀬戸物屋で買ったダルマ貯金箱に入れることにしている」が、いろいろな事件が起り、「ダルマはなくなってしまったけれど、私の心の中のダルマはなくなっていない。いつまでもいることだろう。心がかわらないかぎり……」で終る、全文126文のもの。分量が多く、創作であるために、今までの作品中文末形式が最も多様に使われているばかりでなく、文と文の展開の上できわめて効果的に配分されている。

- ……自転車で家を出発した。自家発電ランプが、上下に動くのを利用して、探しよう燈のように、空へ向けておもいきりはしてみた。光は白くひかりながら、暗のなかへすいこまれていくようだった。
- 夜ねむっていると、いやなゆめをみた。私はボートで海の沖に出ている。魚をつるためだ。しかし、いくらこいでも、ある一定の場所から動かない。(中略)
- 私はおそろしくなって、むがむちゅうでオールをこいだ。なにもわからなくなった。ゆめがうすれてくる……さむい……(後略)

6年の終末時に書いた「先生」は、前述のように、実験学校の児童と共通な条件で書いたものだが(これは敬体)、同じ題の低・中学年の類型的な文末形式を脱して、Gが6年終末時まで得た「先生論」の内容にふさわしい文末使用になっている。

以上、Gの諸作品を通して、文末形式が高学年になるにつれ多様になり、それが、Gの文章の一つの特徴となっていることを見てきた。

この文末形式に関する発達現象が、G固有のものか、あるいはGの高学年の作文資料の特殊性によるものか、さらに、あるいは、文末形式が表現意図に基づく

第2表 男児O 男児K 女児M 女児S

学年 文数	1		2		3		4		5		6		1		2		3		4		5		6	
	5	14	16	25	15	19	12	21	19	17	43	21	4	6	15	14	15	16	16	6	9	27	15	16
文末																								
た形(た・ました・ ています・て る形(しまいます である形	100	35.7		20.0	20.1	5.3	66.7	40.9	5.3	23.5	9.3	28.6	50.0 ↓30.0		6.7	21.4	6.7	25.0 ↓25.0	0.8	77.8	44.5	26.7	12.5	13.3
です形						5.3													66.7	29.6	20.0	25.0 (注)		
だ形							16.7	27.3	10.5	23.5	20.9	28.6	50.0	0.2	6.7	14.3	13.3	12.5	18.8 (注)					
動詞終止形						12.0	33.0	31.6																
形容詞終止形						12.0	13.4	10.5																
ます形						16.0	13.4	26.3																
ない・ん形						56.3							8.3	22.7	78.9	52.9	62.8	3.3	50.0	66.7	21.4	46.7	18.8	
う・よう形						4.0	13.4	5.3					4.5	5.3			20.0							
助詞止め													8.3											
その他																								

ものであり、精神の発達につれて、表現意図の分化発達があれば、当然文末形式にもそれが及ぶものなのか、とすれば、他の児童の作品にもそれが現われるであろうなどということをつかめるために、実験学校の他の児童数人についても1～6年の作文を調べてみた。(文題「私のうち」)

そして、傾向的には表現意図の分化による文末形式の分化、多様化が認められないではないが、児童によっては、第2表のように差があることが認められた。

男児Oは、4人の中ではいち

ばん文末にバラエティがあることが分析されたが、Oの文章も、語彙が豊富なほうで、文も短く、きびきびした調子である。中学年以降は常体で書いている。それに比べると、6年間、敬体で書いた男児Kは、文も長く、具体的に詳しく書くが、文体に関しては6年間ほとんど同じ調子で続けられている。全体の内容で読ませる文章になっている。主題の統一度、表現内容の点ですぐれた作文を書いている女児M、Sは、(特にSは高学年で急にのびた) 文末形式の方ではあまり変化が見られない。これは、兩人とも敬体で終始しているから、表現意図の分化も「ました・でした」あるいは、ていねい表現「ます」等にかくれてしまうのだろうが、むしろ文末にまで表現意図が強くひびかない、物語的な文体であるためかもしれない。GやOの文章とは、別の趣き、うまさがある。文も比較的長く、会話も多く挿入されている。

基礎的な書く力を習得できた児童は、高学年ごろまでに、徐々にそれぞれの独自の文体をもち始めてくるようである。

む す び

Gの作文能力の発達過程は、低学年・中学年前期ごろまでは、文章構成上の不整と、文表現上の不整(文法的欠陥)という二つの不整現象が錯綜して現われていたが、その不整現象を、書く経験を通して、進歩と後退をくり返しながらも次第に修正していき、中学年前期ごろまでに、主題のもとにまとまって文章を構成するという基礎的な力をつけることができ、以後、高学年では、読書力によって語を使用する力を高めながら、詩や日記・創作などの中の広い書く経験、多く続けて書く経験を通して、文章の修辞面に力をのぼし、徐々に、個性的な文章を書く力を習得していったとみることができよう。(高学年での、教師の指導面も見逃さないであろうが、ここでは一応ふれないでおく。)

児童の6年間の作文能力の発達については、「小学生の言語能力の発達」(国立国語研究所報告 26)で、全体的に、比較的、詳しく、内容・計量(文字量・書く速度等)・形式(文法・表記)面にわたって考察を加えることができた。しかし、全体的な数量に隠れて、ひとりひとりの個性的な作文力の発達過程をみることはできない。めいめいの作文を、6年間にわたって、つぶさに読んでみると、全体に共通して発達する面があるとともに、発達の時期・傾向・特徴などに、個性的な過程を示すものもある。Gもそのひとりであった。Gでは、低・中学年前期までの欠

陥はあるが可能性を多く含んだ作文から、高学年になって、著しい発達を示されたが、それが、修辭的、文体的な面で特に著しかったこと、しかも、文末形式の多様ということが一特徴であったために、その面から、発達過程をみようとしたのがこの小論のねらいであった。しかし、書きすすめているうちに、対照的調査として、高学年でも敬体で書いた児童の場合の文末形式についても、さらに、詳しい分析資料を用意すれば、よかったと思われる。時間の都合でそこまでできなかったが、他日に期したい。

注 高学年の作文の1文平均字数は、実験学校の「私のうち」によれば、5年27.7字、6年26.1字で、比較的短くなっている（「小学生の言語能力の発達」）が、同じ題で、新潟教育研究所が調査した場合では、5年37字、6年42字という数字（『研究紀要第22集 一作文力の研究』）になっている。

参 考 文 献

- 「新聞社説の文章と小説の文章」大久保 愛 「ことばの研究」（国立国語研究所論集 1）
 「新聞の各種文末と報道文」 シ 「言語生活」（123号）
 「独話資料による研究表現意図」宮地 裕 「話しことばの文型」（2）（国立国語研究所報告23）
 「小学校国語科 上田 保一 日本文化科学社
 指導用文型百二十五種
 表現の意図に関する文型」